



Rautakoski Jarmo ja Tuovinen Hilma

SEIKKAILUKASVATUKSEN VAIKUTUKSET LUOKAN RYHMÄILMIÖIHIN

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
Luokanopettajankoulutus		Rautakoski Jarmo & Tuovinen Hilma	
Työn nimi/Title of thesis			
Seikkailukasvatuksen vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	KK	2016	33
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Kandidaatintutkielmamme tarkastelee systemaattisen kirjallisuuskatsauksen muodossa kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta seikkailukasvatuksesta ja ryhmäilmiöistä. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia vaikutuksia seikkailukasvatuksella on luokan ryhmäilmiöihin. Käsitlemme tutkimuksen aikana seikkailukasvatuksen käsitteellisiä ja historiallisia taustoja sekä siihen liitettyjä oppimiskäsityksiä. Lisäksi selvennämme seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välistä käsitteellistä yhteneväisyyttä. Perehdymme myös ryhmäilmiöiden moniulotteiseen ja jatkuvasti muuttuvaan luonteeseen.</p> <p>Seikkailukasvatusta voidaan pitää vaihtoehtoisena toiminnallisena opetusmenetelmänä, jossa korostuu osallistujien aidot elämykset ja kokemukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) ja seikkailukasvatuksen oppimiskäsitykset yhdistyvät toisiinsa. Seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää perustellusti koulun opetuksessa. Opettajan täytyy kuitenkin huomioida toimintaa järjestäessään turvallisuusnäkökulmat, jotta oppilaat kokisivat elämykset mielekkäiksi. Kasvatuksellisesta näkökulmasta matalankynnyksen seikkailukasvatustoiminta soveltuu parhaiten koulun tavoitteisiin.</p> <p>Tutkimuksen edetessä vertasimme ja arvioimme jatkuvasti tutkimuskirjallisuutta kriittisesti ja pyrimme liittämään tutkimuksen tulokset suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään. Havaitimme tutkimuksen aikana, että luokka on ryhmänä jatkuvasti muutoksen kohteena. Siihen vaikuttavat samanaikaisesti fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö, yksilöiden ominaisuudet, ryhmäsuhteet ja ryhmäprosessit. Seikkailukasvatuksella voidaan kehittää luokan ryhmädynamiikkaa ja ryhmän kiinteyttä. Lisäksi pienryhmä soveltuu erityisen hyvin seikkailukasvatuksen välineeksi, koska pienryhmässä jäsenet pystyvät vaikuttamaan ryhmän toimintaan tehokkaammin. Pienryhmätoiminta tukee myös yksilön sosiaalisten taitojen kehittymistä.</p>			
Asiasanat/Keywords elämyspedagogiikka, pienryhmä, ryhmäilmiöt, seikkailukasvatus			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	SEIKKAILUKASVATUS.....	3
2.2	Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteellinen yhtenäisyys	4
2.3	Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan historia	5
2.4	Seikkailukasvatukseen liitetyt oppimiskäsitykset	7
3	RYHMÄILMIÖT	10
3.1	Ryhmäilmiöiden moninaisuus.....	10
3.2	Ryhmä.....	12
3.3	Ryhmän kehitysvaiheet.....	14
3.4	Ryhmädynamiikka ja ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät.....	15
3.5	Ryhmän kiinteys	18
4	SEIKKAILUKASVATUS JA RYHMÄILMIÖT KOULUSSA.....	19
4.1	Ryhmän kiinteyden kehittäminen seikkailukasvatuksessa.....	19
4.2	Pienryhmätyöskentely seikkailukasvatuksessa	21
4.3	Seikkailukasvatustoiminta koulussa	23
5	POHDINTA.....	26
	LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Koulussa oppilaat työskentelevät jatkuvasti erilaisissa ryhmissä. Opettajan haasteena on saada suuresta luokasta toimiva ja yhtenäinen ryhmä, joka suoriutuu koulutehtävistä mahdollisimman tehokkaasti yhdessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksessä korostetaan erityisesti työskentelemistä ja oppimista yhdessä toiminnallisten menetelmien avulla. Lisäksi oppilaiden tulisi olla aktiivisesti osallisena koulutyön suunnittelussa, arvioinnissa ja toteuttamisessa. (POPS 2014, 14.) Luokkahuonemuotoinen työskentely rajaa mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen. Seikkailukasvatus mahdollistaa vaihtoehtoisen opetusmenetelmän, jossa korostuu kokemuksellinen ja toiminnallinen oppiminen ulkoilmaympäristössä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia vaikutuksia seikkailukasvatuksella on käytännössä luokan ryhmäilmiöihin.

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan historia pohjautuu saksalaisen filosofin Kurt Hahnin ajatuksiin. Tunnetuimpia seikkailukasvatuksen tutkijoita ovat Suomessa Seppo J. A. Karppinen ja Timo Latomaa. Karppinen on julkaissut väitöskirjan seikkailukasvatuksesta vuonna 2005. Ryhmäilmiöitä puolestaan on tutkittu Suomessa laajemmin 1990-luvulla. 2000-luvulla aiheeseen on perehtynyt laajimmin Esa Rovio. Suomessa seikkailukasvatuksen ja ryhmäilmiöiden välistä yhteyttä on tutkittu aiemmin lähinnä Pro gradu -tutkimusten tasolla. Kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta on ilmestynyt erityisesti Pohjois-Amerikassa. Keskeisimpiä tutkittavia ilmiöitä ovat olleet ryhmän kiinteys ja pienryhmätoiminta. Seikkailukasvatuksen tutkimuksen haasteena on ollut käsitteiden määrittelyn väliset näkemyserot. Varsinkin seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan väliset samankaltaisuudet vaikeuttavat käsitteiden erottamista toisistaan. Käytännön toiminnassa niitä käytetäänkin hyvin usein rinnakkain. Varsinkin koulun kasvatustavoitteisiin sopiva elämyspedagogiikka ja matalan kynnyksen seikkailukasvatustoiminta yhdistyvät käytännössä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa liitämme elämyspedagogiikan käsitteen seikkailukasvatuksen käsitteeseen.

Ryhmäilmiöiden vastavuoroisuus johdatti meidät tarkastelemaan ryhmää ja sen toimintaa laajasta näkökulmasta. Kokoammekin alan tutkimuskirjallisuutta systemaattisen kirjallisuuskatsauksen muodossa. Salminen (2011) mainitsee, että systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on koota yhteen aiempien tutkimusten tärkeimmät

tulokset aiheesta. Tutkimuksen aikana tutkija nostaa esille aiheen historialliset vaiheet ja pyrkii yhdistämään aiheen omaan tieteenalaansa. (Salminen 2011, 9.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä on seikkailukasvatus?
2. Mitkä ilmiöt vaikuttavat ryhmän toimintaan?
3. Miten seikkailukasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa luokan ryhmäilmiöihin?

2 SEIKKAILUKASVATUS

Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan seikkailukasvatus voidaan jakaa teoriassa seikkailun ja kasvatuksen käsitteisiin ja määritellä yleisen kasvatustilanteen avulla. Kasvatus voidaan nähdä laajassa merkityksessä tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka avulla kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan. Kasvatustilanteen Immanuel Kant näkee kasvatuksen lapsen sivistysprosessina, jossa aikuinen pyrkii kasvattamaan lapsesta itsenäisen yksilön. Jean-Jacques Rousseau taas uskoi, että luonto itsessään kasvattaa ihmistä. (Karppinen & Latomaa 2015, 45–46.) Telemäki (1998) kirjoittaa, että Josef Kochin määritelmän mukaan seikkailukasvatuksessa on mukana seuraavia piirteitä:

1. Seikkailu tapahtuu yleensä uudessa ja haasteellisessa ympäristössä, kuten luonnossa.
2. Seikkailutoiminnassa esiintyy usein hetkiä, joista osallistujien on vaikea kieltäytyä.
3. Fyysinen toiminta vaatii aina ennen suoritusta psyykkistä valmistautumista.
4. Seikkailu sisältää aina arvaamattomia ja yllätyksellisiä piirteitä.
5. Henkisesti haasteellinen seikkailu mahdollistaa ryhmätoiminnan, koska ennalta arvaamattomassa tilanteessa ryhmä joutuu muuttamaan sisäistä roolijakoaan tavoitteiden saavuttamiseksi.
6. Seikkailutoiminnan tavoitteena on löytää tasapaino turvallisen toiminnan ja itsensä voittamisen välillä. (Telemäki 1998, 19.)

Karppinen ja Latomaa (2015) yhtyvät ajatukseen siitä, että seikkailutoimintaa ei voida välttämättä ennalta suunnitella. Toiminta perustuu suurilta osin yllätyksiin ja aitoihin tilanteisiin, jotka ovat verrattavissa ihmisen elämään. Toiminnan aikana ihminen muuttaa aktiivisesti omia käsityksiään sekä itsestään, ympärillä olevista ihmisistä ja asioista sekä todellisuudesta. (Karppinen & Latomaa 2015, 46–47.) Prouty (2007) jatkaa, että seikkailukasvatuksella voidaan vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja fyysisesti haastavassa toiminnassa osallistuja voi ylittää oman mukavuusalueensa (Prouty 2007, 4). Linnossuo (2007) kirjoittaa, että Suomessa puhutaan usein seikkailukasvatuksesta silloin, kun sitä käytetään hoito-, kasvatustai sosiaalialoilla toiminnan muotona. Lähtökohtaisesti ihminen nähdään tällöin aktiivisena ja uteliaana toimijana, joka haluaa löytää uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja ympäristöstään. (Linnossuo 2007, 204.)

Seikkailukasvatus voidaan jakaa käytännössä matalan- ja korkeanriskitason toimintaan (Rheingold 2007, 142; Karppinen 2007, 85). Karppinen (2007) kirjoittaa, että seikkailukasvatus on koostunut alun perin lähinnä korkean riskitason seikkailutoiminnasta, johon on kuulunut muun muassa köysikiipeilyä korkeissa paikoissa, selviytymisleirejä erämaassa, sukellusta ja koskimelontaa. Korkean riskitason seikkailutoiminnassa on usein tavoitteena saada aikaan fyysisesti jännittäviä kokemuksia. Kun taas matalan riskitason seikkailukasvatustoiminnassa korostuu enemmän ihmisten aidot elämykset ja kokemukset ulkoilmaympäristössä. (Karppinen 2007, 85.) Kokljuschkin (2000) mainitsee, että onnistuneen seikkailukasvatustoiminnan vaatimuksena on turvallinen ympäristö. Toisaalta liiallinen suojeleminen voi estää lasten luonnollisen kehityksen ja kasvun. (Kokljuschkin 2000, 51.)

2.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteellinen yhtenäisyys

Historian aikana seikkailukasvatuksen käsitteen rinnalla on kulkenut vahvasti mukana elämyspedagogiikan käsite (Bowles & Telemäki 2001, 24–25; Karppinen & Latomaa 2015, 45.) Pedagogisesti seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteitä yhdistävät samanlaiset elämyksiin, kokemuksiin ja toimintaan perustuvat elementit, joiden avulla pyritään vaikuttamaan yksilön kasvuun ja kehitykseen. Yleisesti seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan nähdään olevan ryhmämuotoista toimintaa, jossa korostuu yhdessä toimiminen, sosiaalisuus ja ryhmädynamiikka. Suomessa käytännön tilanteissa käsitteitä käytetään usein synonyymeina toisilleen. (Kokljuschkin 2000, 30–35; Karppinen & Latomaa 2015, 44–55.)

Karppinen (2007) toteaa, että elämyksen käsitteen tulkinnat ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. Englanninkielisessä kirjallisuudessa experience käsite voi tarkoittaa tapahtumaa, tilannetta, kokemusta, elämystä tai seikkailua. Suomessa elämys liitetään sanana voimakkaaseen kokemukseen tai tapahtumaan. (Karppinen 2007, 78–79.) Karppinen ja Latomaa (2015) jatkavat, että perinteiseen seikkailukasvatukseen verrattuna elämyspedagogiikan menetelmän avulla kasvatetaan, opetetaan ja sosiaalistetaan hienovaraisempien menetelmien avulla. Toiminnassa jätetään tarkoituksellisesti pois huima fyysinen jännityksen elementti. (Karppinen & Latomaa 2015, 44–47.) Rätty (2011) kirjoittaa, että elämyspedagogiikka korostaa ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä, koska sen avulla voidaan työstää yksilön tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia, henkisiä ja fyysisiä

puolia. Elämyspedagogiikkaan liitetään usein prosessilähtöinen ajatusmalli. Oppiminen nähdään yksilön ja ryhmän välisenä prosessina, jossa yksilö kehittää toiminnan aikana sosiaalis-emotionaalisia taitojaan. Yhteisön voidaan nähdä kasvattavan yksilöä yhteisten elämysten ja kokemusten kautta, antaen yksilölle jatkuvasti palautetta toiminnastaan. (Räty 2011, 11–13.)

Telemäki (1998) seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa voidaan hyödyntää käytännössä samanlaisia yksilö- ja ryhmäharjoituksia. Vuorikiipeilyn, koskenlaskun, purjehduksen, melonnan, hiihdon ja maastopyöräilyn kaltaiset ulkoilma-aktiviteetit vaativat yksilöiltä itsenäistä selviytymistä. Ongelmanratkaisutehtävät taas vaativat koko seikkailukasvatustoimintaan osallistuvat ryhmän yhteistyötä. Esimerkiksi ryhmäytymistehtävien avulla voidaan helpottaa yksilöiden osallistumista ryhmätoimintaan. (Telemäki 1998, 21–22.)

2.3 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan historia

Saksalaista kasvatusfilosofia Kurt Hahnia (1886–1974) pidetään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kehittäjänä (Telemäki 1998, 13; Karppinen, 2005, 31; Prouty, 2007, 6). Karppinen (2005) toteaa väitöskirjassaan, että Hahn ei itse määritellyt aikanaan toimintaansa kyseisillä käsitteillä, vaan keskittyi lähinnä kritisoimaan ajan passiivista saksalaista koulujärjestelmää (Karppinen 2005, 31). Telemäki (1998) kirjoittaa, että Hahn kiinnostui kasvatuksellisista näkökulmista Platonin kirjallisuuden pohjalta. Hahn ryhtyi suunnittelemaan uudenlaista koulujärjestelmää, jossa yhdistyisivät sekä ajattelu että toiminta. Hänen suunnitelmissaan tärkeimpänä kasvatustavoitteena oli lasten ja nuorten luonteen kehittäminen. Samoihin aikoihin Platonin ajatuksista kiinnostui myös prinssi Max von Baden, joka perusti koulun Saksan Salemiin. Hän kutsui Hahnin koulun johtajaksi. (Telemäki 1998, 13–14.) Hitlerin valtaan nousun johdosta Hahn joutui kuitenkin pakenemaan Saksasta Iso-Britanniaan, koska hänen kasvatuskäsityksensä olivat ristiriidassa yhteiskunnallisten aatteiden kanssa. Iso-Britanniassa Hahn vaikutti myös omalta osaltaan koulujärjestelmään kehittämällä Outward Bound – koulua Walesin rannikolle. Toisen maailmansodan jälkeen Hahn palasi takaisin Saksaan ja kehitti kansainvälisen kouluverkoston, joka levisi Iso-Britannian lisäksi, Ateenaan, Länsi-Saksaan ja Yhdysvaltoihin. Maihin perustettiin hahnilaista pedagogiikkaa ajavat Outward Bound – järjestöt. (Telemäki 1998, 15–17; Prouty 2007, 6-8; Damboise 2007, 163.)

Telemäki (1998) kirjoittaa, että Hahn oli aikanaan huolestunut ajan yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa liikkuminen oli fyysisesti keventynyt ja lasten itsekuri oli vähentynyt runsaiden virikkeiden ja ärsykkeiden johdosta. Hahnin mielestä koulussa ei annettu tarpeeksi tilaa lasten mielikuvitukselle ja kädentaitojen kehittämiseksi. Hahnilaisessa pedagogiikassa lasten ja nuorten tuli oppia hallitsemaan tunteitaan ja tekojaan, jotta he voisivat ylittää itsensä. Ratkaisuna ongelmiin Hahn halusi käyttää retkeilyä ja fyysisiä ominaisuuksia kehittäviä harjoituksia, jotka yhdistyisivät lasten ja nuorten aitoihin elämäntilanteisiin. (Telemäki 1998, 13–15.) Karppinen (2005) toteaa, että Hahnilaisen pedagogiikan keskeisimpinä tavoitteina oli yksilön oppiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lisäksi toiminnan tuli tapahtua epätavallisissa olosuhteissa, jossa jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kehittää sekä fyysisiä että henkisiä taitoja. (Karppinen 2005, 31–34.)

Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan seikkailukasvatusmallit ja käsitteet ovat tulleet Suomalaisen kasvatusyhteisön tietoisuuteen Matti Telemäen ja Steve Bowles julkaisujen kautta 1990-luvulla. Myöhemmin ongelmaksi kuitenkin muodostui se, että Telemäki ja Bowles pyrkivät juurruttamaan seikkailumallia suoraan muista kulttuureista suomalaiseen yhteiskuntaan. Alan käsitteistö on suomennettu soveltaen englannin- ja saksankielestä. Suomen elämyspedagogiikan käsite on käännetty saksankielisestä sanasta *erlebnispädagogik*. Seikkailukasvatuksen käsite on puolestaan tullut englanninkielen käsitteestä *outdoor adventure education*. Eri maissa terminologia määrittely eroaa toisistaan, koska ne ovat vankasti sidoksissa maiden kulttuuriin, kieleen ja arvopohjaan. (Karppinen & Latomaa 2015, 39–41.)

2000 – luvulla suomalaisen seikkailukasvatusperinteen kehittymistä ovat tutkineet laajimmin Seppo J. A. Karppinen ja Timo Latomaa. He ovat julkaisseet yhdessä *Seikkaillen elämyksiä 1. -3.* – kirjasarjan (2007; 2010; 2015) kasvatusalan teoreetikoiden, opettajien, opiskelijoiden ja käytännön toimijoiden käyttöön. Lisäksi Karppinen on koonnut *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa* – väitöskirjan (2005) vaihtoehtoisen opetusmenetelmän käytöstä erityisoppilaiden kanssa. Karppinen ja Latomaa (2015) ovat ensimmäisiä suomalaisia seikkailukasvatusentutkijoita, jotka ovat pyrkineet määrittelemään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan historiaa ja käsitteistöä tarkemmin. Seikkailutoiminnan tieteellistä kartoittamista on pidetty tärkeänä, jotta aiheesta voidaan tehdä jatkossa tutkimusta, järjestää koulutusta ja käyttää sitä perustellusti kasvatus tarkoituksessa. (Karppinen & Latomaa 2015, 16–23).

Karppinen & Latomaa (2015) kirjoittavat, että suomalainen seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka rakentuvat kolmen perinteen varaan. Nämä ovat saksalainen elämyspedagogiikka, angloamerikkalainen seikkailukasvatus ja suomalainen eräperinne. (Karppinen & Latomaa 2015, s.44.) Suomessa toimivan seikkailukasvatuksen juuret alkavat 1980 – luvulta, jolloin Heinolassa järjestettiin ensimmäinen seikkailukasvatusseminaari. 1990 – luvun aikana Suomeen perustettiin kolme seikkailukasvatusjärjestöä: KOTA ry, Peräpohjolan Opiston seikkailukoulutus ja Outward Bound Finland. Vuosikymmenessä perinteinen suomalainen ulkoilmatoiminta muuttui seikkailukasvatukseksi ilman, että käsitteitä määriteltiin tarkemmin. (Karppinen & Latomaa 2015, 16–17.)

Karppinen ja Latomaa (2015) jatkavat, että seikkailukasvatus voidaan liittää osaltaan myös suomalaiseen erä- ja vaellusperinteeseen. Suomalaisessa kulttuurissa luontosuhde on ollut aina merkittävässä roolissa ihmisten arjessa. Suomalaiset ovat saaneet aikojen saatossa runsaasti hyötyjä metsästä ja luonnosta, muun muassa kalastuksen ja metsästyksen muodossa. 1900- luvun aikana Suomeen on syntynyt. Lisäksi vaellus- ja retkeilykulttuuri, jota tuetaan lainsäädännön ja jokamiehen oikeuksien nojalla. 1900 – luvun alussa Suomessa perustettiin ensimmäiset partiolippukunnat, jotka ovat myös osaltaan edistäneet ja tukeneet nuorten luontosuhteen syntymistä. (Karppinen & Latomaa 2015, 84.) Karppinen ja Latomaa (2015) painottavat, että teknologian lisääntymisen myötä lasten ja nuorten aktiivisuus on vähentynyt. Uusien vaihtoehtoisten menetelmien avulla voidaan vaikuttaa kokonaisvaltaisesti ihmisten toimintakyvyn säilyttämiseen. 2000 – luvulla eräkulttuuri onkin noussut takaisin esille. Luontoa halutaan käyttää pedagogisena, hoitavana ja kuntouttavana apuvälineenä ihmisten henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 96–97.)

2.4 Seikkailukasvatukseen liitetyt oppimiskäsitykset

Telemäki (1998) määrittelee, että seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa käytännön toiminta voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa toimitaan annetun tehtävän mukaisesti luonnossa. Toisessa vaiheessa pyritään kasvatuksellisen toiminnan jälkeiseen reflektioon, jossa ohjaaja ja ryhmä keskustelevat kokemuksistaan yhdessä. Viimeisessä vaiheessa seikkailu- ja elämystoiminta pyritään liittämään osallistujien omaan elämään vertauskuvallisesti. (Telemäki 1998, 21–22.) Karppinen

(2005) määrittelee, että seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa oppiminen rakentuu kolmen oppimiskäsityksen varaan, joita ovat kokemuksellinen, konstruktivistinen ja reflektiivinen oppiminen (Karppinen 2005, 169.)

Kokemuksellisen oppimisen kehittäjänä voidaan pitää 1900 -luvun alussa Yhdysvalloissa vaikuttanutta filosofia ja psykologia John Deweya. (Pannicucci 2007, 34–35; Karppinen & Latomaa 2015, 79). Deweyn pragmatistisen ajattelutavan perustana oli tekemällä oppiminen, jonka mukaan ihmisen käsitykset, ajatukset ja olettamuksen tulee testata aina käytännössä. Käytännönläheisyyttä korostava näkökulma tuki ajatusta siitä, että lapset ovat itsenäisiä toimijoita. (Karppinen & Latomaa 2015, 46–54). Pannicucci (2007) kirjoittaa, että Dewey uskoi kaiken aidon oppimisen olevan saavutettavissa vain kokemusten kautta. Dewey ajatteli, että vahvimmat oppimiskokemukset syntyvät, kun oppilaat saavat itse ratkaista ongelmia, luoda merkityksiä ja rakentaa käsityksiä opittavasta asiasta. (Pannicucci 2007, 34–35.) Karppisen (2007) mukaan Deweyn pragmatistinen oppimisnäkemys on kuitenkin liian kapealainen yleistettäväksi suoraan seikkailukasvatukseen, koska se rajaa pois yksilön tunteet ja jättää tarkastelematta elämysten laajemmat merkitykset. (Karppinen 2007, 80–87.)

Kokemuksellisen oppimisen lisäksi seikkailukasvatukseen liitetään usein myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tietoa ei voida siirtää suoraan yksilöön vaan hänen tulee osallistua aktiivisesti tiedon rakentamiseen yhteisön tukemana (Karppinen 2007, 86–89). Boundin, Cohenin ja Walkerin kokemuksellisen oppimisen mallia voidaan pitää prosessiluontoisen oppimisen lähtökohtana seikkailukasvatuksessa (Karppinen 2010, 120–121). Boundin, Cohenin ja Walkerin (2000) mallissa kokemuksellinen oppimisprosessi koostuu viidestä perusajatuksesta (Bound, Cohen & Walker 2000, 8–16.):

- 1.) Oppiminen perustuu aina kokemukseen.
- 2.) Oppilaat luovat itse kokemuksiaan.
- 3.) Oppiminen nähdään eheänä kokonaisuutena.
- 4.) Sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttaa oppimiseen.
- 5.) Tunteet ovat mukana oppimisen prosessissa.

Bound ym. (2000) ja Karppinen (2007) yhtyvät ajatukseen siinä, että oppiminen on aina yhteydessä yksilön aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Uusia ihmisiä kohdatessaan, yksilö perustaa toimintansa ja tunteensa aikaisemmille kokemuksille samanlaisista

tilanteista. Kokemus ei välttämättä itsessään synnytä oppimista, vaan yksilöltä vaaditaan aktiivista osallistumista oppimisprosessiin. Kokemukselliseen oppimisprosessiin tulisi liittää refleктоiva osuus, jossa ryhmä tarkastelee yhdessä yksilöiden kokemuksia ja tunteita oppimistilanteesta. (Bound ym. 2000, 8–12; Karppinen 2007, 86–89.) Bound ym. (2000) toteavat, että reflektion avulla yksilö voi muokata aikaisempia kokemuksiaan. Oppiminen yhdistyy tällöin fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaalseksi kokonaisuudeksi. Sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön voidaan nähdä vaikuttavan ryhmän jäsenten näkemyksiin ja käyttäytymiseen eri oppimistilanteissa. Myös tunteet ovat vahvasti läsnä kokemuksellisessa oppimisessa, koska yksilön minäkäsitys ja itseluottamus vaikuttavat oppilaan toimintaan ja osallistumisaktiivisuuteen. (Bound ym. 2000, 8–16.)

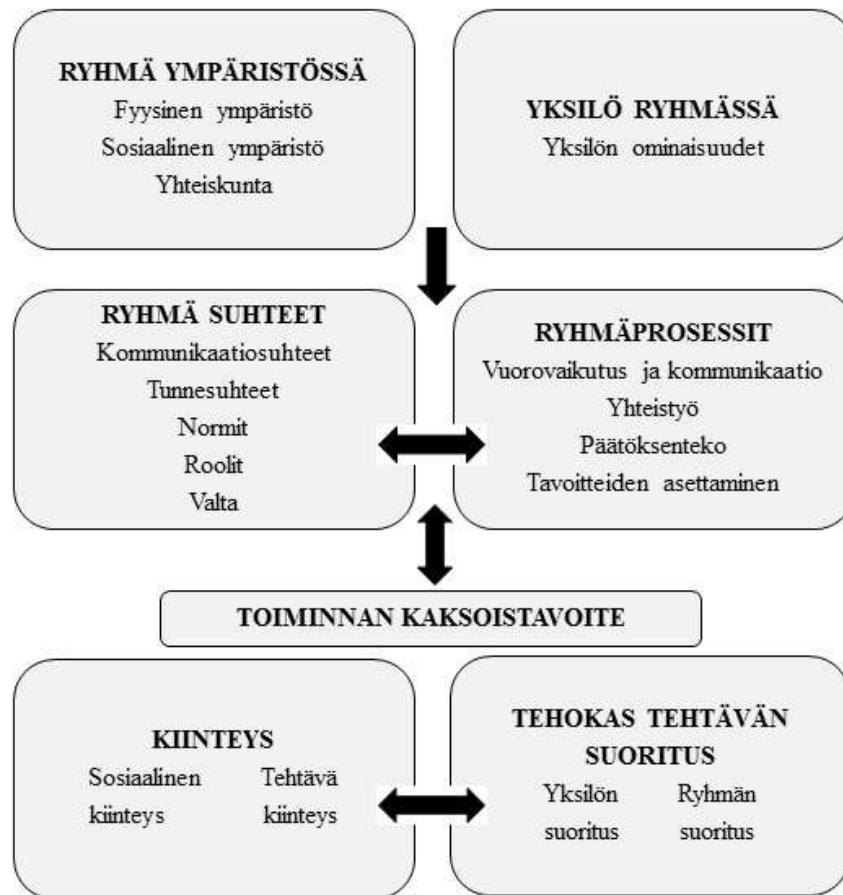
Räty (2001) kirjoittaa, että oppimiskokemuksessa yksilön itsereflektiolla on merkittävä osuus, koska silloin yksilö poimii toiminnastaan ja kokemuksistaan itselleen tärkeitä hetkiä. Käytännön seikkailukasvatusprojektien aikana on todettu, että toiminnan tulee liittyä yksilön arkielämään, jotta sen avulla voidaan saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita. Vastuu reflektion toteuttamisesta jää ohjaajan tehtäväksi. Reflektion tehokkuuteen vaikuttavat ryhmän sosiaaliset taidot ja suhteet. Myös seikkailutoiminnan ohjaajan antamalla palautteella on vaikutusta yksilön oppimiskokemusten ymmärtämiseen. Palaute voidaan toteuttaa itsenäisesti, pienissä ryhmissä tai koko ryhmän voimin. (Räty 2001, 27–30.) Kokljuschkin (2000) jatkaa, että toiminnan jälkeen ryhmälle täytyy antaa riittävästi aikaa kokemusten yhteiseen jakamiseen ja purkamiseen. Reflektointi tulee järjestää mahdollisimman nopeasti seikkailutoiminnan jälkeen, jolloin ryhmäläiset muistavat vielä hyvin toiminnan herättämät kokemukset ja tunteet. Purkamisvaiheessa yksilöllä on mahdollisuus käsitellä omia tunteitaan ryhmän kanssa, jolloin hänen tunteistaan tulee merkityksellisiä. Samalla yksilö voi saada vertaistukea ryhmältä kokemusten ja tunteiden käsittelyyn (Kokljuschkin 2000, 63.)

3 RYHMÄILMIÖT

Seikkailukasvatuksen ohjaajalla voi olla negatiivinen vaikutus ryhmän toimintaan, mikäli hän ei ymmärrä ryhmäilmiöitä syvällisemmin (Räty 2011, 45). Rovio (2007) kirjoittaa, että ryhmäilmiöiden ymmärtäminen auttaa opettajaa toimimaan luokan muuttuvissa tilanteissa. Tehtävien ja harjoitusten sujuva suorittaminen vaati ryhmältä toimivia suhdejärjestelmiä. Opettajan tulee ymmärtää näitä suhdejärjestelmiä, jotta hän voi havainnoida ja ohjata luokan kehitystä positiiviseen suuntaan. Koska luokka omaa ryhmänä muuttuvan dynaamisen luonteen, opettaja tulee jatkuvasti analysoida ryhmän muutoksia ja kehittää omaa toimintaansa sen mukaisesti. Myös jatkuvasti muuttuvat ympäristöt ja yksilöiden elämäntilanteet vaikuttavat ryhmän toimintaan. Opettajan tehtävänä on ohjata yksilöitä ja ryhmää hallitsemaan nämä muutokset, jotta ryhmä voi toimia perustehtävänsä mukaisesti. (Rovio 2007, 171–173.) Räty (2011) jatkaa, että koululuokan toiminnan kehittäminen on haasteellista, koska ryhmän jäsenillä ei ole selkeää yhteistä tavoitetta. Yksittäisten oppilaiden tavoitteena on usein menestyminen ja hyvien arvosanojen saaminen kouluntodistukseen. Tavoitteiden lisäksi ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on sen toiminnan ja kehittymisen perusta. Ryhmän sisäiset suhteet syntyvätkin vuorovaikutuksesta. Jokaisella ryhmän jäsenellä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan omalta osaltaan. (Räty 2011, 46–47.)

3.1 Ryhmäilmiöiden moninaisuus

Lintunen ja Rovio (2009) kirjoittavat, että ryhmäilmiöitä ja ryhmän toimintaa voidaan tarkastella Esa Rovion käsitteellisen mallin mukaisesti. (kuvio 1.) Malli auttaa ymmärtämään moniulotteisia ja haastavia ryhmäilmiöitä kokonaisuutena. Sen avulla ohjaaja voi arvioida, suunnitella ja kehittää ryhmän toimintaa. (Lintunen & Rovio 2009, 16.)



KUVIO 1. Ryhmän toiminta (Lintunen & Rovio 2009, 16)

Ryhmä voidaan nähdä yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka toimintaan vaikuttavat sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön muutokset. Myös ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuuksilla on vaikutusta sen toimintaan. Ryhmän muodostumisvaiheessa ohjaajan täytyy selvittää jokaisen yksilön persoonallisuudet ja taidot, jotta hän voi asettaa ryhmälle yksilöiden taitotason mukaisia haasteita. Tehtävien suorittaminen vaatii ryhmältä toimivia ryhmäprosesseja, jotka tuottavat edelleen ryhmän sisällä erilaisia suhdejärjestelmiä. Ryhmäprosesseihin voidaan lukea mukaan ryhmän vuorovaikutus-, kommunikaatio-, yhteistyö-, päätöksenteon ja tavoitteiden asettamisen taidot. Muodostuneilla ryhmäsuhteilla ja ryhmäprosesseilla on merkitystä toiminnan kaksoistavoitteen toteutumiseen, jolla kuvataan ryhmätoiminnan tuloksia. Kaksoistavoitteeseen kuuluvat sekä ryhmän kiinteys, että ryhmän ja yksilön tehtävän suorituskyyky. Tavoitteen lopullinen toteutuminen ja estyminen vaikuttavat vastavuoroisesti ryhmäsuhteisiin ja ryhmäprosesseihin. (Lintunen & Rovio 2009, 16–17.)

3.2 Ryhmä

Ryhmä koostuu joukosta ihmisiä, jotka toimivat yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Jauhiainen & Eskola 1994, 12–13; Niemistö 2002, 16; Lintunen & Rovio 2009, 21). Niemistön (2002) määritelmän mukaan ryhmän toiminta perustuu tiettyihin säännönmukaisuuksiin, joita ovat yhteinen tavoite, säännöt, työnjako, roolit ja johtajuus. Hänen mukaansa ryhmä koostuu yleensä 2–20 henkilöstä (Niemistö 2002, 16–17.) Lintunen ja Rovio (2009) toteavat, että ryhmän motiivi rakentuu yhteisen tehtävän varaan, joka on myös yleisin syy yksilön liittymiselle ryhmään (Lintunen ja Rovio 2009, 21.) Laine (2005) kirjoittaa, että ihmiset ovat usein osallisena erilaisiin pienryhmiin, kuten perheeseen, ystäväpiiriin, koululuokkaan ja työryhmiin. Tämän lisäksi ihmisten voidaan nähdä kuuluvan laajempiin ryhmiin, joita voivat olla muun muassa eri kouluyhteisöt ja yhteiskuntaryhmät. Näiden ryhmien tavoitteet vaihtelevat tehtävän mukaan. Vapaa-ajan harrastuksissa tavoitteena on viihtyminen ja rentoutuminen mielekkään toiminnan ohessa, kun taas koululuokan tavoitteena on pyrkiä opetussuunnitelman mukaisiin oppimistavoitteisiin. (Laine 2005, 186.)

Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan ryhmä voidaan nähdä yhteiskunnallisena ilmiönä, jossa yksilöt heijastavat vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta. Yksilö, ryhmä ja ympäristö ovat jatkuvassa kontaktissa toisiinsa. Yksilön kehityksen ja kasvun kannalta on tärkeää, että hän tuntee kuuluvansa johonkin. Hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttamisen mahdollisuudet ohjaavat yksilöä eteenpäin. Hän joutuu arvioimaan jatkuvasti suhdettaan toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. Ryhmän avulla yksilö voi rakentaa omaa itsetuntemustaan reflektion kautta. Reflektio kehittää yksilön ymmärrystä omista toimintatavoistaan, ajatuksistaan, tunteistaan ja kommunikaatiokyvyistään. Tämä takaa sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumisen. Ryhmätoiminta on yksilön kehityksen kannalta erinomainen reflektion lähde, koska sen aikana yksilö joutuu tekemään valintoja ja muuttamaan aktiivisesti omaa toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 13–16.)

Yksilöllä on turvallinen olo sellaisessa ryhmässä, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi. (Aho 1997, 48; Aalto 2000, 15). Aho ja Laine (1997) toteavat, että lapsen perusturvallisuuteen kuuluvat sekä ryhmän luottamukselliset suhteet, positiivinen ilmapiiri että yhteiset rajat ja säännöt. Oppilas viihtyy ja menestyy koulussa, kun hänen perusturvallisuutensa on kunnossa. Yksilölle perusturvallisuus takaa hyvän itsetunnon kehittymisen. Kasvattajalla on tärkeä rooli ryhmän positiivisen ilmapiirin rakentajana.

Hänen välittävä ja ohjaava olemuksensa edistää lasten viihtyvyyttä heidän kasvuympäristössään. Yhteiset rajojen ja sääntöjen avulla yksilöllä on mahdollisuus itsenäistyä ja valita omat käyttäytymisen tavat tietoisesti. Koulussa ja luokassa tulisi laatia lasten kanssa yhteiset pelisäännöt, jotka ohjaavat lapsia vastuunkantamiseen. (Aho & Laine 1997, 48–51.)

Aalto (2000) kirjoittaa, että ryhmätoiminnassa pyritään välttämään yksilön pelon, häpeän, syyllisyyden ja arvottomuuden tunteita, jotta toiminta voidaan kokea turvalliseksi. Turvallinen ryhmä koostuu luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta ja sitoutumisesta ryhmään. Luottamus vaatii yksilöltä avointa heittäytymistä ja uskallusta avata omia ajatuksiaan yhteisen hyvän eteen. Sen syntyminen vaatii koko ryhmän hyväksyntää. Luottamuksen tulee olla molemmin puolista, jolloin ryhmästä muodostuu avoin ja turvallinen. Luottamuksen merkitys korostuu erityisesti toiminnallisissa harjoituksissa, joissa ryhmän jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan fyysisesti. Puutteellinen fyysisen turvallisuus harjoituksissa, kuten seikkailuissa, voi johtaa pahimmassa tapauksessa ryhmänjäsenen vakavaan vahingoittumiseen. Tällöin fyysisen turvallisuuden pettäminen vaikuttaa negatiivisesti ryhmän luottamusilmapiiriin. Toisaalta toiminnalliset fyysiset harjoitteet voivat parhaimmillaan edistää luottamuksen ja turvallisuuden kasvua ryhmässä. Sitoutunut ryhmä on motivoitunut toteuttamaan yhteistä päämäärää tehokkaasti. (Aalto 2000, 15–16.)

Lintunen ja Rovio (2009) painottavat, että suurryhmässä tiedon kulkeutuminen ja päätöksenteko ovat haasteellisia. Ryhmä on tällöin erityisen riippuvainen johtajastaan. (Lintunen & Rovio 2009, 22.) Rovio (2007) lisää, että pienryhmätyöskentely antaa turvallisuutta ja tilaa yksilön omille ajatuksille. (Rovio 2007, 173.) Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan ryhmän jäsenten määrällä onkin suoranainen vaikutus siihen, kuinka vuorovaikutus syntyy ryhmässä. Vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa osallistujien lisääntyessä, joka vaikuttaa edelleen toimintaan. (Haapaniemi & Raina 2014, s.130.)

Saaranen-Kauppinen ja Rovion (2009) kirjoittavat, että pienryhmissä yksilöiden osallisuus toimintaan kasvaa, koska jokainen yksilö pystyy vaikuttamaan työskentelyn etenemiseen. Pieniä ja suuria ryhmiä verrattaessa on todettu, että 3–8 henkilön ryhmät suorittavat tehtävänsä tehokkaammin kuin yli 12 hengen ryhmät. Erityisesti ongelmanratkaisutehtäviä ratkaistaessa viiden hengen ryhmät ovat osoittautuneet tehokkaimmiksi. Ryhmä työskentelyä suunniteltaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tehokkuus riippuu myös

tehtävästä ja ryhmän jäsenistä. Pienryhmät käyttävät aktiivisemmin tietoa päätöksentekovaiheessa. Suurryhmissä tapahtuu usein jakautumista ryhmän sisällä, joka johtaa alaryhmien muodostumiseen. Päätöksentekovaiheessa suurryhmä ei pysty noudattamaan tehtävänantoa, vaan toiminta ohjautuu helposti aiheen ulkopuolelle. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 32–34.) Saloviita (2006) lisää, että parityöskentely on hyvä keino aloittaa sosiaalisten taitojen harjoittelu. Sen avulla oppilaat tutustuvat ryhmätyöskentelyn periaatteisiin. (Saloviita 2006, 33.)

3.3 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän kehitysprosessia voidaan tarkastella Bruce Tuckmanin viisi vaiheisen mallin mukaan. Vaiheet ovat muodostumis-, kuohunta-, normittamis-, toteuttamis- ja lopettamisvaihe (Jauhiainen & Eskola 1994, 93–95; Niemistö 2002, 160–161; Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 89–91):

1.) *Muodostumisvaiheessa* jäsenet tutustuvat toisiinsa ja kehittävät ryhmän toimintakulttuuria, jonka aikana ryhmän toiminnalle muodostuu päämäärät, normit, rajat ja säännöt. Ohjaajalla on tässä vaiheessa merkittävä rooli ryhmän toiminnan tukemisessa, sillä hänen ja ryhmän jäsenten välille syntyy riippuvuussuhteita. Alkuvaiheessa ryhmä koetaan turvallisenä ja mieleisenä. Tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa ilmapiiri voi kuitenkin olla yleisesti jännittyneenä, varovaista ja sovinnaista.

2.) *Kuohuntavaiheessa* yksilöiden erilaiset mielipiteet aiheuttavat yleensä konflikteja ja alun positiivinen ilmapiiri tuntuu hävinneen. Ryhmän jäsenten mielipiteet tulevat paremmin esille ja ryhmä alkaa hajota alaryhmiin. Ristiriitojen ja konfliktien kautta yksilöt ilmaisevat itsenäisyytensä ja haastavat ryhmän yhtenäistävää vaikutusta. Ongelmatilanteiden ratkaisuun vaikuttaa tässä vaiheessa se, pystyvätkö ryhmän jäsenet sovitteluun tilanteen yhteisymmärryksessä.

3.) *Normittamisvaiheessa* ristiriidat on yleensä saatu selvitettyä toimivan vuorovaikutuksen avulla. Säännöt ja rajat juurtuvat ryhmän toimintaan. Ryhmä muodostuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jossa jokainen yksilö hyväksytään omana itsenään. Ilmapiiri muuttuu positiivisemmaksi ja avoimeksi, jolloin jokaiselle jäsenelle avautuu mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään avoimesti.

4.) *Toteuttamisvaiheessa* ryhmä toimii aktiivisesti yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Ristiriidat on opittu selvittämään vuorovaikutuksen avulla, jolloin kuohuntavaihetta ei enää synny. Ryhmän sisältä nousee rakentavia ratkaisuehdotuksia ongelmatilanteisiin. Ryhmän jäsenille on muodostunut selkeitä toimintaa edistäviä rooleja. Ryhmä pystyy suoriutumaan haastavistakin tehtävistä toimivan vuorovaikutuksen avulla.

5.) *Lopettamisvaiheessa* saavutetaan ryhmän yhteinen päämäärä ja sen toiminta päättyy. Onnistuneen ryhmätoiminnan merkinä on, että ryhmän jäsenet haluavat nähdä toisiaan vielä toiminnan päättymisen jälkeenkin. Lopettamisvaiheessa ryhmän jäsenten haieat tunteet saattavat tulla esille, jonka vuoksi on tärkeää reflektoida kokemuksia yhdessä. Näin jokainen on valmis siirtymään uusiin ryhmiin ja haasteisiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93–95; Niemistö 2002, 160–161; Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 89–91.)

Kopakkala (2011) yhtyy aiemmin esitettyihin ajatuksiin Tuckmanin viisi vaiheisen mallin pätevyydestä, mutta hän löytää mallista myös kehittämisen kohteita. Hänen mukaansa Tuckmanin mallin avulla ei voida ennustaa ryhmän kehitysvaiheita tulevaisuudessa. Ohjaaja ei näin ollen pysty arvioimaan ennalta ryhmän ohjauksen tarvetta. Lisäksi Tuckmanin mallin toisessa ja kolmannessa vaiheessa voidaan nähdä ryhmäkohtaisia eroja. Ensimmäinen ja neljäs vaihe puolestaan toteutuvat yleensä jokaisessa ryhmässä. (Kopakkala 2011, 51–52.)

3.4 Ryhmädynamiikka ja ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät

Ryhmädynamiikka määritellään ryhmän sisällä tapahtuvaksi jatkuvaksi muutokseksi, joka ohjaa ryhmän toimintaa käytännötilanteissa. Ryhmädynamiikan avulla voidaan tarkastella jokaisen ryhmätilanteen erityispiirteitä ja niiden vaikutuksia ryhmän toimintaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32–33; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61.) Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2009) määrittelevät, että ryhmädynamiikan avulla voidaan kuvata ryhmän keskinäisiä suhdejärjestelmiä. Ryhmädynamiikka muodostuu tehtävää suorittaessa ryhmänjäsenten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yksilöiden elämänmuutoksista. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa omalla toiminnallaan, päätöksillään ja tavoitteillaan ryhmän rakenteeseen. Tämä asettaa yksilöt erilaisiin asemiin ryhmäsuhteissa. Ryhmän sisäisillä suhdejärjestelmillä tarkoitetaan kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli-, ja valtasuhteita. Suhdejärjestelmien avulla jokainen ryhmänjäsen ymmärtää oman roolinsa ja vaikuttamisen mahdollisuutensa ryhmässä. Kun yksilöt ovat tietoisia ryhmän normeista, he

ymmärtävät millaisia odotuksia heihin kohdistuu. Suhdejärjestelmien avulla yksilöt myös tiedostavat ne vallankeinot, jotka toimivat juuri kyseisessä ryhmässä parhaiten. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61).

Kommunikaation avulla ihmiset viestivät toisillensa ajatuksistaan. Avoin kommunikaatio on onnistuneen vuorovaikutuksen perusta, jonka avulla ryhmä pystyy tehokkaaseen ongelmanratkaisuun. Ryhmän koon kasvaessa kommunikaatio- ja viestintäketjut vaikeutuvat, jolloin ryhmän jäsenten välille syntyy tietokatkoksia. Vuorovaikutus toimii joustavimmin verkkomaisen kommunikaation kautta, jossa jokainen yksilö viestii toistensa kanssa. Tämä lisää yksittäisen ryhmän jäsenen osallistumista ja viihtyvyyttä ryhmätoiminnassa. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61–62.) Niemistö (2002) toteaa, että ympäristöllä on vaikutusta ryhmän kommunikaatioon. Vuorovaikutusta voidaan ohjata esimerkiksi istumajärjestyksen ja pöydän muodon avulla. Ympyrämuoto mahdollistaa tilanteen, jossa jokainen ryhmän jäsen on avoimessa viestintäyhteydessä toistensa kanssa. (Niemistö 2002, 118.) Jauhiainen ja Eskola (1994, 128) taas lisäävät, että kommunikaatiota voidaan edistää sekä demokraattisella päätöksenteolla, turvallisella ilmapiirillä että tehtävien ja pelisääntöjen kertaamisella.

Kommunikaatiosuhdejärjestelmä paljastaa, sen miten ja kenelle kukin ryhmän jäsen viestii ryhmätoiminnan aikana. Yleensä tämä toimii tunnesuhteiden kautta eli toisistaan pitävät henkilöt viestivät keskenään. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61–62.) Niemistö (2002) määrittelee tunnesuhteiden ilmaisevan sen, millaisia tunteita jäsenten toiminta synnyttää ryhmän sisällä. Jokaisen yksilön hetkellinen mielentila vaikuttaa tunteiden kokemiseen. Tunteet vaikuttavat ryhmän sisäiseen ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Yleisesti voidaan todeta, että ihmiset viihtyvät sellaisessa ryhmässä, jossa heidät hyväksytään omana itsenään. Kun jäsenet suhtautuvat toisiinsa positiivisesti, ryhmä on kiinteämpi ja sen on helpompi toimia yhdessä. Jokaisen ryhmän jäsenen tulisikin ottaa vastuuta myönteisten tunnesuhteiden rakentamisesta. Ohjaaja voi tukea ryhmää tiedostamaan tunnesuhteiden vaikutukset. (Niemistö 2002, 123–126.)

Yksilöiden roolit voivat jakautua ryhmässä sekä sosiaalisen aseman että ryhmän tehtävän mukaisesti. Ryhmän toiminta tehostuu, kun yksilöt tietävät roolinsa tehtävän aikana. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 68.) Kopakkala (2011) kirjoittaa, että ryhmän kehityksen alkuvaiheessa toiminta on yleensä epävarmaa, koska sen jäsenet eivät ole vielä tietoisia omista rooleistaan. Ensin yksilöt pyrkivät pääsemään sellaisiin rooleihin, joissa he

ovat kokeneet onnistuvansa aiemmissa ryhmissä. (Kopakkala 2011, 108.) Rooleilla on myös ryhmän toimintaa heikentäviä vaikutuksia. Tiukasti rajatulla asemalla ja roolilla on taipumus heikentää yksilön luovuutta. Samalla roolit voivat lukkiutua pysyviksi, jolloin ne seuraavat yksilöä tehtävästä toiseen. Kaikilla ryhmän jäsenillä ei välttämättä ole mahdollisuutta samankaltaisiin rooleihin. Roolit voivatkin estää joidenkin jäsenten onnistumisen ja pätevyyden tunteet. Ryhmän vakiintuneita rooleja voidaan pyrkiä arvioimaan ja muuttamaan turvallisessa ja ohjatussa toiminnassa. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 69–71.)

Ryhmän sisällä vallitsee tietoisia ja tiedostamattomia sääntöjä ja odotuksia, joita kutsutaan normeiksi. Asenteet, arvot, sanat ja teot ilmentävät ryhmän normeja. Normit koetaan usein yksilön toimintaa rajoittaviksi tekijöiksi, koska yksilö ei voi käyttäytyä ryhmässä niin kuin haluaa. Normisuhteilla selvitetään, ketkä noudattavat, muokkaavat ja vastustavat ryhmässä yhteisesti laadittuja sääntöjä. Sääntöjen tavoitteena on karsia ryhmän toiminnasta ei-toivuttua käyttäytymistä, jolloin ryhmän toiminta ohjautuu yhtenäisemmäksi. Ne rakentuvat jäsenten aiempien ryhmäkokemusten pohjalta ja yhtenäistyvät uuden ryhmän kehityksen aikana. Päämääränä on, että jokainen ryhmän jäsen noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä omasta tahdostaan ja ymmärtää niiden merkityksen ryhmän toiminnan kannalta. Jo vakiintuneita normeja on vaikea muuttaa lyhyellä aikavälillä. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 64–65.)

Jauhiainen ja Eskola (1994) mainitsevat, että vallan avulla yksilöt pyrkivät vaikuttamaan toisten ihmisten toimintaan omien intressien mukaisesti. Valta voi ilmentyä sekä yksilön auktoriteettina, asiantuntijuutena että karismana. Se voi olla myös palkitsevaa tai rankaisevaa toimintaa. Ryhmänjäsenten välinen vallan käyttö paljastuu valtasuhdejärjestelmästä, joka pyritään pitämään tasapainossa. Muuttuvien tehtävien ja yksilöiden valtapyrkimysten vuoksi valtasuhdejärjestelmä on jatkuvasti muutoksen alla. Varsinkin ryhmän kehityksen alkuvaiheessa johtajuus on jatkuvasti koetuksella. Ryhmän johtajuuden tulisikin määräytyä aina tehtävän mukaisesti, koska johtajuuteen tarvitaan yksilöiden henkilökohtaisia taitoja. Sen tulisi rakentua mahdollisimman demokraattisesti eri tehtävien välillä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 123–125.)

3.5 Ryhmän kiinteys

Aho ja Laine (1997) määrittelevät, että ryhmän kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän jäsenten kiintymystä ryhmää ja toisia jäseniä kohtaan. Kun ryhmässä vallitsee vahva kiinteys, jäsenet ovat sitoutuneita, osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan ja heillä on luja yhteenkuuluvuuden tunne. Edellä mainitut piirteet vähentyvät, kun ryhmän kiinteys heikkenee. Ryhmän toiminnan kannalta on merkittävää saavuttaa vähintään kohtalainen kiinteys, jotta ryhmä ei hajoaisi. (Aho & Laine 1997, 203–206.) Rovion (2007) mukaan ryhmän kiinteys voidaan jakaa tehtäväkiinteydeksi ja sosiaaliseksi kiinteydeksi. Ohjaajan tulisi jatkuvasti tarkastella ja arvioida luokan ilmapiiriä molemmista näkökulmista, koska kiinteys on muuttuva ryhmäilmiö. (Rovio 2007, 183.) Himberg ja Jauhiainen (2003) kirjoittavat, että ryhmän tehtäväkiinteys rakentuu yhteisten tavoitteiden varaan ja tehtävän onnistuminen menee usein sosiaalisten suhteiden edelle. (Himberg & Jauhiainen 2003, 105.)

Aho ja Laine (1997) jatkavat, että yksilöt voivat olla liittyneenä ryhmään omasta tahdostaan tai tahtomattaan. Oppilaan kiintymys ryhmään voidaan selittää kolmella tavalla. Ensinnäkin oppilas hakeutuu mielellään sellaisten ihmisten seuraan, joista hän pitää. Toisaalta häntä jollakin tavalla kiehtoo juuri kyseisen ryhmän toiminta. Oppilas voi myös liittyä ryhmään, koska hän kokee sen arvostavan häntä. Esimerkiksi koulussa oppilaat eivät voi irtaantua omasta luokastaan. Tämänkaltaisessa suljetussa ryhmässä kiinteys jää usein heikommaksi kuin avoimessa ryhmässä, johon yksilöt voivat liittyä vapaaehtoisesti. Mikäli suljetussa ryhmässä ollaan mukana pakotettuina, yhteisen tavoitteen ja menestymisen saavuttaminen on haasteellista. Vahva ryhmän kiinteys tukee ryhmän ilmapiiriä, viihtyvyyttä, avoimuutta ja jäsenten keskinäistä kunnioitusta. Sen avulla ryhmä kykenee ratkaisemaan haastaviakin tehtäviä rakentavasti. Heikko ryhmän kiinteys ilmenee usein jäsenten toistuvilla poissaoloilla, vähäisenä vuorovaikutuksena, raivokohtauksina ja syrjään vetäytymisenä. (Aho & Laine 1997, 203–206.)

4 SEIKKAILUKASVATUS JA RYHMÄILMIÖT KOULUSSA

Prouty (2007) kirjoittaa, että oppiminen on tapahtunut ihmisten kehityshistorian aikana aina aktiivisilla tavoilla. Ihminen on metsästänyt, viljellyt ja tehnyt käsitöitä 10-20 hengen ryhmissä. Toiminta on vaatinut onnistuakseen sekä yhteistyö ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä, fyysisiä oppimiskokemuksia että mallioppimista. Myös 2000 -luvun työyhteisössä arvostetaan yksilöitä, jotka omaavat monipuolisia ryhmätyöskentely-, ongelmanratkaisu-, tuotekehittely- ja kommunikaatiotaitoja. Lisäksi ryhmän jäseniltä vaaditaan moraalista ja vastuullista toimintaa yhteisön hyväksi. Näiden taitojen harjoittelu on keskeisessä osassa myös seikkailukasvatuksessa. (Prouty 2007, 4–5.) Rätty (2011) jatkaa, että elämyspedagogiikassa hyödynnetään usein välineenä pienryhmätoimintaa, koska se mahdollistaa läheisen ja avoimen kontaktin ryhmän jäsenten välillä. Ryhmän ja yksilöiden nähdään hyötyvän vastavuoroisesti toisistaan, kun yksilöt kehittävät itseään ryhmän toiminnan aikana myös ryhmä muodostuu yhtenäisemmäksi. (Rätty 2011, 45–47.)

Linnossuo (2007) toteaa, että Suomessa on järjestetty 1990 – ja 2000 -luvun aikana useita seikkailukasvatushankkeita ja tutkimuksia. Kansainvälisesti seikkailukasvatusta on kuitenkin tutkittu laajemmin kuin Suomessa. Tutkimuksissa ja arvioinneissa on saatu yleensä positiivisia tuloksia seikkailukasvatuksen vaikutuksista. Yleisesti seikkailukasvatuksen tutkimuksissa todetaan, että ihmissuhteiden muodostuminen on keskeisimmässä roolissa toimintaa. Luottamuksen rakentaminen ryhmään ja ohjaajaan mahdollistaa yksilön kasvun ja kehittymisen ihmisenä. Tämä vaatii ryhmältä positiivista ilmapiiriä, jossa jokainen voi yrittää ja erehtyä turvallisesti. (Linnossuo 2007, 201–205.)

4.1 Ryhmän kiinteyden kehittäminen seikkailukasvatuksessa

Rheingold (2007) toteaa, että erityisesti matalankynnyksen seikkailukasvatustoiminnalla voidaan kehittää ryhmän kiinteyttä, koska sen avulla voidaan tukea samanaikaisesti sekä yksilön kasvua että ryhmän kehitystä. Matalankynnyksen seikkailukasvatustoiminnan avulla voidaan myös testata ryhmädynamiikan toimivuutta. Ryhmätoiminnan tarkoituksena on tukea yksilöä fyysisesti, psyykkisesti ja emotionaalisesti tehtävän aikana. Tyypillisesti tehtävät on suunniteltu siten, että jokainen ryhmän jäsen tarvitsee tehtävästä selviytyäkseen muiden ryhmänjäsenten apua. Käytännössä matalankynnyksen harjoitukset jaetaan

kolmeen eritasoon: aloittelijat, keskitasoiset ja edistyneet. Tehtävätyyppeinä voivat olla esimerkiksi tasapainoilu puomilla ryhmän kanssa, hämähäkinverkon läpi meneminen ja kaatuminen ryhmän jäsenten käsivarsille. Seikkailukasvatuksen ohjaajan tehtävänä on valita harjoitukset ryhmän taitotason ja oman ammattitaitonsa mukaisesti. Vaativampia harjoitteita voi järjestää vain seikkailukasvatuskoulutuksen käynyt ohjaaja. (Rheingold 2007, 141- 156.)

Glass ja Benshoff (2002) tutkivat Pohjois-Carolinassa, kuinka matalankynnyksen seikkailukasvatuskurssit todella vaikuttavat ryhmän kiinteyteen. Tutkimustulokset osoittivat, että suunnitelmallinen seikkailukasvatuspäivä vaikutti positiivisesti ryhmien kiinteyteen osallistujien iästä, sukupuolesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. Tutkimukseen osallistui ja kyselyihin vastasi yhteensä 167 nuorta, joiden ikä vaihteli 11–14 vuoden välillä. Nuoret osallistuivat päivän mittaiselle matalankynnyksen seikkailukasvatuskurssille, jonka tavoitteena oli edistää ryhmien yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Päivä aloitettiin lämmittelyharjoituksilla, johon nuoret osallistuivat suuressa ryhmässä. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin satunnaisesti 11–15 henkilön pienryhmiin, joissa he suorittivat harjoitukset. Päivän aikana elämyksiä ja kokemuksia refleктоitiin aktiivisesti yhdessä ryhmän kanssa. Tuloksissa havaitturyhmän kiinteyden kasvu olikin osaltaan selitettävissä sillä, että oppilaat kokivat harjoitusten olevan verrattavissa heidän omaan arkielämäänsä. Seikkailukasvatuskurssin suunnittelussa huomioitiin erityisesti turvallisuuskysymykset ja ryhmänohjaajien koulutus. Jokainen ohjaaja oli erikoistunut seikkailukasvatukseen. (Glass & Benshoff 2002, 268–272.)

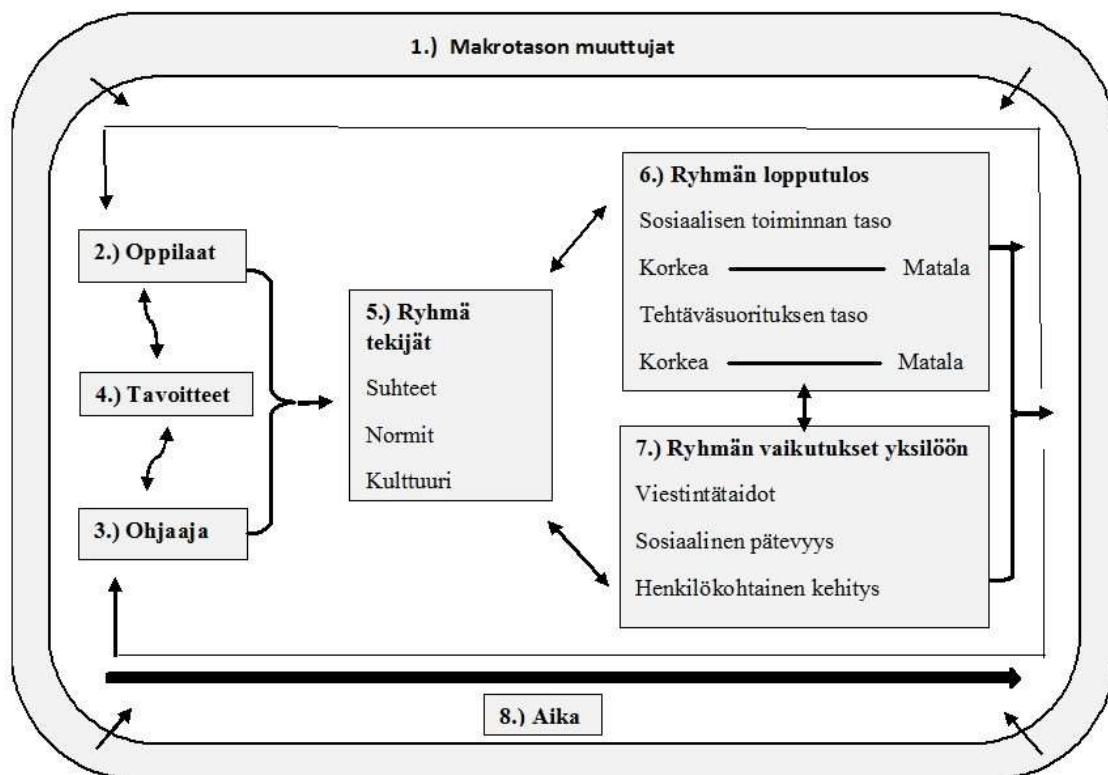
Jostad, Sibthorp ja Paisley (2013) tutkivat ryhmien sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden muutoksia eräretkikurssin aikana. Tuloksissa havaittiin, että kiinteyks kasvoi ja väheni toiminnan aikana riippuen ryhmän koostumuksesta. Tutkimus toteutettiin Yhdysvalloissa eli NOLS:n (National Outdoor Leadership school) toimesta, joka halusi selvittää, millaiset ryhmät toimivat parhaiten heidän 30. päivää kestäväillä vaelluskursseillaan. Ryhmät koostuvat yleensä perusopiskelijoiden lisäksi stipendiopiskelijoista, jotka tulevat tyypillisesti kaupunkiympäristöistä ja omaavat alemman sosioekonomisen aseman. Lisäksi heillä on yleensä vähemmän kokemusta retkeilystä ja telttailusta erämaassa kuin NOLS:in perusopiskelijoilla. NOLS:in tutkijat ovat todenneet aiemmin, että opiskelijoiden välisillä lähtökohtaisilla eroilla on vaikutusta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. (Jostad, Sibthorp & Paisley 2013, 17–18.)

Jostad, Sibthorp & Paisley (2013) mainitsevat, että tutkimusta varten opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään, joissa jokaisessa oli 12 opiskelijaa. Kolme eri vaiheessa tehtyä sosiometristä mittausta paljastivat tulokset siitä, että ryhmien koostumuksella on vaikutusta kiinteyden kehittymiseen. Ensimmäinen ryhmä sisälsi perusopiskelijoiden lisäksi kaksi stipendiopiskelijaa. Tuloksissa todettiin, että sosiaalinen kiinteyden kasvoi tämän ryhmän kohdalla ensin nopeasti, mutta heikkeni vaelluskurssin aikana. Myös tehtävä kiinteyden oli ensin kasvussa, mutta laski lopulta heikommaksi kuin mitä se alun perin oli. Toinen ryhmä sisälsi yhtä paljon stipendi- ja perusopiskelijoin. Ryhmän sosiaalinen kiinteyden ja tehtävä kiinteyden kasvoivat maltillisesti ja tasaisesti mittauskertojen välillä. Tehtävä kiinteyden oli kurssin jälkeen korkein muihin ryhmiin verrattaessa. Kolmas ryhmä sisälsi vain stipendiopiskelijoin. Ryhmän sosiaalisen kiinteyden ja tehtävä kiinteyden todettiin olevan alussa korkealla, mutta ne heikkenivät toiminnan aikana. Tutkimuksen aikana todettiin, että tehtävä kiinteyden kehittyi toiminnan aikana keskimäärin enemmän kuin sosiaalinen kiinteyden. (Jostad, Sibthorp & Paisley 2013, 24–27.) Myös Pullola ja Ukkola (2001) päätyivät samankaltaisiin tuloksiin Pro gradu – tutkielmassaan, jossa tutkittiin uimajoukkueen kiinteyden kehitystä seikkailutoiminnan aikana. Ryhmäilmapiirikyselyn tulokset osoittivat, että ryhmän tehtävä kiinteyden kehittyi merkittävästi yhteisten seikkailukokemusten aikana. Sosiaalisessa kiinteydessä ei kuitenkaan tapahtunut merkittäviä muutoksia, koska uimarit tunsivat toisensa jo aiemmin. Toisaalta tuloksissa havaittiin myös, että seikkailutoiminnan aikana kyetään vaihtamaan ryhmän sisäistä roolijakoa. (Pullola & Ukkola 2001.)

4.2 Pienryhmätyöskentely seikkailukasvatuksessa

Sibthorp ja Jostad (2014) tarkastelevat tutkimuksessaan pienryhmätyöskentelyn sosiaalisia rakenteita, jotka vaikuttavat ryhmän tuloksiin ja yksilön kehityksen muutoksiin. He nojaavat havaintonsa 2000-luvulla ilmestyneiden seikkailukasvatustutkimusten pohjalle. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että lukuisat sosiaalisen järjestelmän osat vaikuttavat siihen, kuinka ryhmät toimivat seikkailukasvatusharjoituksissa. Tutkimusten näkökulmina on esiintynyt muun muassa yksilöt, ympäristö, ryhmän rakenne ja prosessit, ryhmän toiminta ja tehtävät, johtajuus ja valta sekä ryhmän vaikutus yksilöihin. Yleisesti on havaittu, että eri ryhmien tehtävien suorittamisessa on selittämättömiä eroja. Toisten ryhmien toiminta kehittyy seikkailukasvatusharjoitusten avulla, kun taas toisten ryhmien tulokset heikkenevät samoissa harjoituksissa. Seikkailukasvatuksen ohjaajan tehtävänä on

muodostaa ryhmän jäsenistä toimivia pienryhmiä, joilla on oma vastuutehtävänsä esimerkiksi retkillä. Hänen tulee ottaa huomioon ryhmiä muodostaessaan yhtä aikaa sekä ryhmän tavoitteet, että jäsenten tarpeet ja toiveet. Tämä tutkimus valaisee sitä, kuinka sosiaalisen järjestelmän osat vaikuttavat ryhmän käyttäytymiseen ja pienryhmän toimintaan. Tutkijoiden kehittelemän mallin mukaan seikkailukasvatuksen sosiaalinen järjestelmä voidaan jakaa kahdeksaan osaan. (kuvio 2.) Mallin avulla voidaan havainnollistaa sitä, kuinka monitasoinen prosessi ryhmätyöskentely on seikkailukasvatustoiminnassa. (Sibthorp & Jostad, 2014, 60-61)



KUVIO 2. Seikkailukasvatuksen sosiaalinen järjestelmä. Alkuperäinen kuvio englanniksi. (Sibthorp & Jostad 2014, 62.)

Sibthorp ja Jostad (2014) selostavat, että sosiaalinen järjestelmä perustuu makrotason muuttujiin, joita ovat seikkailukasvatustoiminnassa erilaiset organisaatiot, fyysiset ympäristöt ja harjoitustyypit. Fyysisellä ympäristöllä on merkitystä seikkailukasvatuksessa, koska aidossa ympäristössä toteutetut seikkailut ja elämykset luovat pohjan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Toisaalta myös harjoitteilla on yhteys ryhmän kehitykseen. Mallissa taustalla olevat makrotasonmuuttujat vaikuttavat kaikkiin muihin seitsemään sosiaalisen järjestelmän osa-alueeseen. Ensimmäinen pienryhmän toimintaan vaikuttava

tekijä on oppilaiden ja ohjaajan välinen suhde. Ohjaaja ja oppilaat pyrkivät luomaan ryhmän toiminnalle yhteiset tavoitteet. Nuolet kuvaavat mallissa vaikutusten suuntaa järjestelmän osien välillä. Epävakailta nuolilla ilmaistaan yksilöiden ja tavoitteiden välistä suhdetta. Joskus oppilaat ja ohjaaja voivat kokea haasteita toiminnassa, mikäli tavoitteita ei ole asetettu kaikille osapuolille selkeäksi. (Sibthorp & Jostad 2014, 61–66.)

Sibthorp ja Jostad (2014) jatkavat, että ryhmän toiminnassa ryhmätekijöillä voidaan nähdä olevan vastavuoroinen vaikutus ryhmän tuloksiin ja yksilöiden taitojen kehittymiseen. Ryhmätekijöihin kuuluvat ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät, ryhmän normit ja ryhmän kulttuurit. Tutkimusten mukaan seikkailukasvatuskurssin aikana oppilailla on mahdollisuus muodostaa uusia ystävyssuhteita. Tutkijat huomasivat kuitenkin, että tähän mennessä seikkailukasvatuksessa on tehty vain vähän tutkimusta ryhmän normien ja kulttuurin vaikutuksista saavutettuihin tuloksiin. Ryhmän saavuttamat tulokset kuvastavat yleensä sitä, millä tasolla vuorovaikutus on pienryhmässä. Seikkailukasvatuksen tutkimusten keskeisimpinä aiheina ovatkin olleet kautta aikojen ryhmän kiinteyden ja ryhmädynamiikan tutkimus. Tutkimuksissa on nähty merkittäväksi erottaa ryhmän tehtäväkiinteyden ja sosiaalisen kiinteyden toisistaan, jotta ryhmän kehittymistä ja tuloksia on voitu arvioida kriittisemmässä valossa. (Sibthorp & Jostad 2014, 66–67.)

Sibthorp ja Jostad (2014) kokoavat, että pienryhmän sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat myös ryhmätoiminnan vaikutukset yksilöihin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koko prosessi muuttuu merkityksellisemmäksi. Pienryhmässä oppilaat sisäistävät ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen kautta tärkeitä kommunikaatiotaitoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa koko luokan toimintaan. Sosiaalinen järjestelmä vaatii toteutuakseen aina tietyn verran aikaa. Mallin mukaan prosessi voidaankin nähdä ilmenevän ajallisesti eri pituisina jaksoina. Yleensä seikkailukasvatustoiminta vaihtelee päivän mittaisista harjoituksista kuukauden mittaisiin jaksoihin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pitkäjänteisellä seikkailukasvatustoiminnalla voidaan saavuttaa parempia tuloksia esimerkiksi kommunikaatio- ja pienryhmätyöskentelytaitojen osalta. (Sibthorp & Jostad 2014, 67–69.)

4.3 Seikkailukasvatustoiminta koulussa

Karppinen (2005) toteaa väitöskirjassaan, että seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka on aiemmin pystytty liittämään Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) tavoitteisiin

vaihtoehtoisena opetusmenetelmänä kokemuksellisen, konstruktivistisen ja reflektiivisen oppimiskäsityksen avulla. (Karppinen 2005, 169.) Pruuki (2013) määrittelee Pro gradu -tutkimuksessaan, että tuleva Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sisältää sosiaalisen, humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Sosiaalisen oppimiskäsityksen teemoina ovat vuorovaikutus ja koulun sosiaalinen ympäristö. Humanistinen oppimiskäsitys taas rakentuu kokemuksellisen oppimisen, hyvien elämäntaitojen oppimisen ja motivaation varaan. (Pruuki 2013, 64).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka osaa työskennellä yksin ja yhdessä muiden kanssa. Oppimisprosessi rakentuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri ympäristöissä. Tavoitteena on osallistaa oppilas toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Häntä ohjataan myös arvioimaan oman toimintansa vaikutuksia yhteisöön. Koulussa harjoitellaan asettamaan yhteisiä tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmatilanteita yhteistyössä muiden kanssa. Oppimistilanteissa heränneitä kokemuksia ja tunteita reflektoidaan yhdessä toiminnan jälkeen. (POPS 2014, 14.) Myös Louhela (2010) kirjoittaa, että oppilas ei tule selviytymään elämänsä aikana pelkillä akateemisilla taidoilla. Ihminen tulee nähdä kokonaisvaltaisesti yksilönä, jonka tulee oppia hallitsemaan myös tunteitaan ja ryhmässä toimimista. (Louhela 2010, 160.)

Latomaa ja Karppinen (2010) kirjoittavat, että Suomessa on jo tähän mennessä toteutettu useampia seikkailukasvatus kokeiluja peruskouluissa ja erityisopetuksessa. Esimerkkeinä käytännön toteutuksista voidaan pitää Timosenkosken luontokoulun ja Jokelan koulun toimintaa. (Latomaa & Karppinen 2010, 12.) Saloranta (2010) kuvailee Oulussa sijaitsevan Timosenkosken luontokoulun toimintaperiaatteiksi kuuluvan ulkoilmakasvatuksen, johon voidaan liittää mukaan seikkailukasvatustoiminta. Käytännön toimintaa varten Timosenkosken luontokoululla on käytössään suuri retkeilyalue ja vanha koulurakennus. Luontokoulu on yhteydessä Hönttämäen kouluun, jonka opetuksen painotuksena on ympäristökasvatus. Lisäksi luontokoululla vierailee vuosittain useita Oulun kaupungin kouluryhmiä, järjestöjä ja perheitä. Toisaalta osa luontokoulun ohjelmista on siirrettävissä ryhmien omien koulujen lähiympäristöön. Luontokoulu myös tukee omalta osaltaan koulujen retkiä lainaamalla kouluille retkeilykalustoa, tutkimusvälineitä ja kirjoja. (Saloranta 2010, 166–169.)

Timosenkosken luontokoulun toiminta on hyvin monipuolista. Ohjelmistoon kuuluvat muun muassa ryhmäytymistehtävät 3–7 luokan oppilaille, jotka voidaan toteuttaa itsenäisinä kokonaisuuksina tai yhdistää muuhun ohjelmaan. Ongelmanratkaisutehtävissä on nähty olevan hyviä puolia, koska ne vaativat jokaisen ryhmän jäsenen aktiivista osallistumista toimintaan. Uusi ympäristö mahdollistaa oppilasryhmälle yhteistyökokemuksen, jossa sen jäsenistä paljastuu uusia piirteitä. Esimerkiksi Kaakkurin koulun opettajat ovat vieneet vuosittain kaikki seitsemännen luokan oppilaat päivän mittaiselle retkelle luontokoululle. Pienryhmissä järjestetyt ryhmäytymistehtävät ovat osoittautuneet toimiviksi uusien luokkien yhteenkuuluvuuden ja yhteistyötaitojen kehittämisessä. (Saloranta 2010, 172.)

Manninen-Riekkoniemi ja Parttimaa (2010) kuvailevat, kuinka Jokelan koulussa on järjestetty erilaisia seikkailukasvatustoimintaan liittyviä teemapäiviä ja retkiä jo useamman vuoden ajan. Tapahtumat on sidottu tiiviisti koulun opetussuunnitelmaan ja eri oppiaineiden sisällöllisiin tavoitteisiin. Kouluntoimintakulttuurin tavoitteena on tukea yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta. Opetuksessa hyödynnetään erityisesti toiminnallisia menetelmiä. Koulun läheisyydessä sijaitsevat metsä, kota ja joki, joten koulun luonnollinen pihapiiri ja ympäristö ovat mahdollistaneet seikkailutoiminnan järjestämisen. Oppilaiden vanhemmilla taas on ollut mahdollisuus osallistua toimintaan rakentamalla koulualueelle seikkailupolun ja riippusillan. Jokelan koulussa seikkailukasvatustoiminnalla on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010, 136.)

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää, millainen vaikutus seikkailukasvatuksella on luokan ryhmäilmiöihin koulussa. Pyrimme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin kattavasti kirjallisuuskatsauksen muodossa. Haasteita tutkimukselle asettivat sekä seikkailukasvatuksen käsitteiden määrittely, että ryhmäilmiöiden moninaisuus ja vastavuoroisuus. Koska suomalaisen seikkailukasvatuksen määrittelemine ja tutkimine ovat vielä tieteellisesti kapea-alaisia, valitsimme mukaan myös englanninkielisiä tutkimusartikkeleita. Aiheen kansainvälisiä tutkimustuloksia täytyy kuitenkin arvioida kriittisessä valossa, koska tutkimusten käsitteillä on erilainen kulttuurillinen ja historiallinen tausta ja niiden siirtäminen suomalaiseen koulujärjestelmään tulee tehdä perustellen.

Tutkimuksen edetessä käytännötoiminnan ja tutkimusten tarkastelu johdattivat meidät yhdistämään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet seikkailukasvatukseksi. Käsitteitä yhdistää käytännössä elämykselliset ja kokemukselliset piirteet ja toiminnan jälkeinen reflektio. Myös opetuksen tukena yleisesti käytetyssä matalankynnyksen seikkailukasvatustoiminnassa ja elämyspedagogisessa toiminnassa on hyvin pitkälti samankaltaisia piirteitä. Seikkailukasvatus voidaan määritellä kasvatukseksi yleisen kasvatustilafilosofian avulla. Se yhdistyy Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) sosiaalisen, humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Seikkailukasvatus voidaan nähdä eräänä koulun vaihtoehtoisena opetusmenetelmänä, jonka yksittäinen opettaja voi valita työkaluksi omaan opetukseensa.

Rovion (2009) mallin mukaan ryhmän toimintaan vaikuttavat ympäristö, yksilöiden ominaisuudet, ryhmän sisäiset suhteet ja ryhmäprosessit (Rovio 2009, 16). Luokanopettajan on välttämätöntä ymmärtää yleisiä ryhmäilmiöiden teorioita, jotta hän voi ohjata, suunnitella ja toteuttaa toimivaa ryhmätyöskentelyä luokassa. Opettajan tulee tiedostaa ryhmän muuttuva luonne ja arvioida jatkuvasti sen kehitystä ja muutoksia. Luokka on suljettuna ryhmänä haasteellinen kokonaisuus, koska sen jäsenillä on jo lähtökohtaisesti hyvin erilaiset motivaatiot ja tavoitteet koulutyöskentelyn suhteen. Luokka muodostuu toimivaksi ryhmäksi silloin, kun sen jäsenet toimivat yhteistyössä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä vaatii sitä, että luokalle ja sen sisällä oleville pienryhmille on määritelty näkyviksi yhteiset säännöt, työnjako, roolit ja johtajuus.

Koska luokka on ryhmänä jatkuvasti yhteydessä ympäristöönsä, vaikuttavat myös ympäristön muutokset sen toimintaan merkittävästi. Mikäli luokkaan tulee uusi oppilas, ryhmän sisäinen suhdejärjestelmä ja roolit saattavat muuttua. Tällöin luokka tarvitsee apua sisäisten suhteiden ratkomiseen ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Koulussa tulisikin varata riittävästi aikaa luokan ryhmäharjoituksiin, jotta sen jäsenet oppivat toimimaan tehokkaasti yhdessä. Esimerkiksi lukuvuoden alussa opettajan olisi hyvä toteuttaa luokan kanssa ryhmäytymisharjoituksia, jotta oppilaat tutustuisivat toisiinsa ja ryhmän toimintaperiaatteisiin. Oppilaan ja yhteisön kannalta yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu on hyvin tarpeellista, koska yhteenkuuluvuuden tunne tekee ryhmästä motivoituneemman yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Tutkimusten mukaan seikkailukasvatusta voidaan käyttää apukeinona luokan ryhmädynamiikan ja ryhmän kiinteyden kehittämiseen. Vahva ryhmän kiinteys edellyttää jäsenten sitoutumista, aktiivista osallistumista ja lujaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmänkehityksen vaiheet vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia tuloksia seikkailukasvatuksella voidaan saavuttaa. Tutkimuksien perusteella voidaan todeta, että ryhmän sosiaalinen kiinteys kehittyy selvimmin ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa. Tästä syystä seikkailukasvatusta voidaankin käyttää uuden oppilasryhmän ryhmäytymiseen. Tutkimuksissa havaittiin myös, että seikkailukasvatuksella voidaan vaikuttaa ryhmän tehtäväkiinteyteen riippumatta siitä, kuinka pitkään ryhmä on toiminut yhdessä. Käytännössä seikkailukasvatusta voidaan siis käyttää aina apuvälineenä ryhmätyöskentelyn tehokkuuden parantamiseen.

Seikkailukasvatuksen ryhmämuotoisten harjoitusten avulla voidaan vaikuttaa sekä ryhmän että yksilön kasvuun ja kehitykseen. Seikkailukasvatustoiminta ryhmissä mahdollistaa oppilaiden välisen reflektion, jossa he keskustelevat yhteisistä kokemuksistaan ja elämyksistään. Reflektion avulla oppilaiden seikkailukokemukset voidaan liittää heidän arkielämäänsä, jolloin opittavista asioista tulee merkityksellisiä. Tämän kautta oppilaalla on mahdollisuus hyödyntää opittuja taitoja myös tulevaisuudessa. Hän kykenee tietoisesti tekemään valintoja ja muuttamaan omaa toimintaansa ja käyttäytymistään yhteisössä. Reflektio tukee myös tunnetaitojen kehittymistä, koska oppilas oppii ryhmän tukemana ilmaisemaan ja käsittelemään tunteitaan.

Sibthorpin ja Jostadin (2014) malli valaisi, että pienryhmätyöskentely sopii erityisen hyvin seikkailukasvatustoimintaan (Sibthorp & Jostad 2014, 62). Pienryhmässä kaikki jäsenet

kykenevät vaikuttamaan aktiivisesti ryhmän toimintaan, koska jäsenten välisiä vuorovaikutussuhteita on vähemmän kuin suurryhmässä. Tästä syystä pienryhmä avaa tehokkaammin mahdollisuuden yksilöiden sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Tutkimusten mukaan seikkailukasvatustoimintaan käytetyllä ajalla on merkitystä pienryhmätyöskentelyn kehittymiseen. Pitkäjänteinen seikkailukasvatustoiminta vaikuttaa positiivisesti kommunikaatio- ja pienryhmätyöskentelytaitojen kehittymiseen. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan esimerkiksi tukea tarkoituksellisesti ja turvallisessa ympäristössä luokan sisäistä roolijakoa. Opettaja voi tietoisesti jakaa retkillä ja ryhmäharjoituksissa oppilaille eri roolit kuin luokahuoneessa. Ryhmässä voi olla toiminnan aikana vastuuhenkilönä ja johtajana eri oppilas kuin normaaleissa luokkaolosuhteissa. Rooliharjoitukset mahdollistavat yksilöiden luovuuden ja henkilökohtaisten taitojen kehittymisen.

Koulussa opettaja on vastuussa oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Jokaisen oppilaan tulisi saada osallistua opetukseen omalla tasollaan turvallisissa puitteissa. Seikkailukasvatustoiminnan järjestäminen vaatii ohjaajalta huolellisia valmisteluja seikkailuratojen, ongelmanratkaisutehtävien ja retkien suhteen. Ohjaajalta vaaditaan yleensä seikkailukasvatuskoulutusta vaativien fyysisten harjoitteiden vetämiseen, joissa korostuu välineiden ja oikeiden suoritustapojen tunteminen. Perinteiseen seikkailukasvatukseen kuuluvat koskimelonta- ja kalliokiipeilykurssit sekä erämaavaellukset eivät näin ollen useinkaan turvallisuuksista sovellu koulun arkeen.

Kasvatusalan ammattilaisena luokanopettaja voi kuitenkin hyödyntää matalankynnyksen seikkailukasvatusharjoituksia opetuksessaan, koska ne soveltuvat koulun kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Matalankynnyksen seikkailukasvatustoiminnassa hyödynnetään esimerkiksi ongelmanratkaisu- ja luottamustehtäviä, joissa tarvitaan jokaisen yksilön panosta ryhmätehtävän suorittamiseen. Ongelmanratkaisutehtävät lisäävät toiminnan aikana jäsenten välistä vuorovaikutusta ja kehittävät yksilöiden sosiaalisia taitoja. Turvallisessa ympäristössä toteutetuissa luottamusharjoituksissa yksilöt joutuvat tukeutumaan muihin ryhmän jäseniin selviytyäkseen tehtävistä. Fyysiset ja toiminnalliset harjoitukset edistävät luottamuksen rakentumista ryhmää kohtaan ja vaikuttavat myönteisesti ryhmän toimintaan ja jäsenten viihtyvyyteen ryhmässä.

Tässä tutkimuksessa esitetyissä käytännön koulusovelluksissa lähiympäristöllä ja koulun toimintakulttuurilla oli merkitystä seikkailukasvatustoiminnan järjestämiselle. Matalankynnyksen seikkailukasvatusta voidaan järjestää sekä luonnon ympäristössä, että rakennetussa kaupunkiympäristössä. Toimintaa voidaan tukea sekä rakentamalla ympäristöön seikkailullisia ratoja, että hankkimalla koululle välineitä retkeilyyn ja toiminnallisiin harjoituksiin. Toisaalta luonto mahdollistaa jo itsessään tilan kokea elämyksiä erilaisessa ympäristössä. Metsien, puistojen ja vesistöjen ympäröimä koulu tarjoaakin hyvät olosuhteet perinteisen seikkailukasvatuksen toteuttamiselle ja oppilaiden luontosuhteen kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa jää kuitenkin avoimeksi se, miten erilaiset ympäristöt vaikuttavat oppilaiden elämysten ja kokemusten syntymiseen. Seikkailukasvatuksen toteuttaminen vaatii aina opettajilta perehtymistä seikkailukasvatuksen teoriaan ja käytäntöön. Opettajien mielenkiinto ja asenteet ratkaisevatkin sen, pystytäänkö seikkailukasvatus sisällyttämään osaksi koulun toimintakulttuuria. Hedelmällisimmässä tilanteessa toimintaan voidaan osallistaa mukaan koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat.

Seikkailukasvatusta on käytetty jo aikaisemminkin suomalaisissa kouluissa vaihtoehtoisena opetusmenetelmänä. Sen avulla on pyritty vaikuttamaan sekä yksilön että ryhmän kehitykseen. Käytännön sovelluksia ja harjoituksia on toteutettu monipuolisesti eri konteksteissa riippuen seikkailukasvatustoiminnan tavoitteista. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lisää seikkailukasvatustoiminnan vaikutuksia ryhmäilmiöihin käytännön tilanteissa. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on seikkailukasvatuksen soveltamisesta luokan ryhmäilmiöiden kehittämiseen? Miten reflektion avulla voidaan siirtää ryhmän positiiviset kokemukset luokkatilanteisiin? Kuinka seikkailukasvatuksella voidaan tukea ryhmän muodostumisen vaiheita kokonaisuutena? Miten ryhmän kokemusten ja elämysten merkitykset vaihtelevat luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön välillä? Suunnitelmissamme on jatkaa samasta aiheesta myös tulevassa Pro gradu -tutkielmassa.

LÄHTEET

Aalto, M. (2000). *Ryppäästä ryhmäksi. Turvallinen ryhmän rakentaminen*. Tampere: My Ceneration Oy.

Aho, S. & Laine, L. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.

Bound, D., Cohen, R. & Walker, D. (2000). *Introduction: Understanding Learning from Experience*. Teoksessa D. Bound, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press. 1-17.

Damboise, C. J. (2007). *High-Element Challenge Courses*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 161-179.

Glass, S. J. & Benshoff, J. M. (2002). *Facilitating Group Cohesion among Adolescents through Challenge Course Experiences*. *Journal of Experiential Education* 25 (2), 268-277. Tulostettu 17.1.2016.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=8573707&site=ehost-live>

Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.

Jostad, J. & Sibthorp, J. (2014). *The Social System in Outdoor Adventure Education Programs*. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 64–74. Tulostettu 15.1.2016.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=94381546&site=ehost-live>

Jostad, J., Sibthorp, J. & Paisley, K. (2013). *Understanding groups in outdoor adventure education through social network analysis*. *Australian Journal of Outdoor Education* 17 (1), 17–31. Tulostettu 15.1.2016. Saatavilla pdf-muodossa:

<http://search.proquest.com.pc124152.oulu.fi.8080/docview/1477879988/fulltextPDF?accountid=13031>

Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Viitattu 14.6.2015. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>

Karppinen, S. J. A. (2007). *Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen*. Teoksessa S. J. A. Karppinen, & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 75–97.

Karppinen, S. J. A. (2010). *Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 118–135.

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä 3. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Lapin Yliopistokustannus.

Kokljuschkin, M. (2000). *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Tammi.

Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. 3. painos. Helsinki: Edita.

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Linnossuo, O. (2007). *Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus*. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 201–217.

Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). *Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 13–28.

Louhela, V. (2010). *Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 150–162.

Niemistö, R. (2002). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Palmenia -kustannus.

Pannicucci, J. (2007). *Cornerstones of Adventure Education*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 33–48.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2015). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Viitattu 28.1.2016.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Prouty, D. (2007). *Introduction to Adventure Education*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson. (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 3–17.

Pruuki, I. (2013). *Oppimiskäsitykset osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia*. Tapaustutkimus oppimiskäsityksistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten luonnoksen oppimiskäsitysluvussa ja opetuksen järjestäjien palautteissa. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro-Gradu tutkielma. Tulostettu 29.1.2016.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42774/oppimisk.pdf?sequence=1>

Pullola, H. & Ukkola, N. (2001). *Seikkailukasvatuksen vaikutus ryhmän kiinteyteen*. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Tulostettu 14.6.2015.
http://www.outwardbound.fi/tiedostot/Kirjallisuus/Seikkailukasvatuksen_vaikutus_ryhman_kiinteyteen.pdf

Rheingold, A. (2007). *Low-Element Challenge Courses*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 141–159.

Rovio, E. (2007). *Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY. 171–184.

Rovio, E. (2009). *Ryhmän kiinteyden eli koheesio*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 155–178.

Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). *Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 59–86.

Räty, K. (2011). *Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta*. Lahti: Outward Bound Finland ry.

Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. (2009). *Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 31–58.

Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. (2009). *Ryhmä kehitystä ohjaavia voimia*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 87–126.

Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus?* Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 29.2.2016. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Telemäki, M. (1998). *Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka*. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 11–25.

Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö: osa I*. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15/2001. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Saloranta, S. (2010). *Ympäristökasvatus ja seikkailu -käytännön toteutusta luontokoulussa*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 163–176.

Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus